

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Birgit Brandt

Interner Titel: Interaktionsprozesse beim Gruppenpuzzle im Mathematikunterricht –
Vergleichende Zusammenfassung der drei Szenen

Methodische Ausrichtung: Grounded Theory

Quelle: Brandt, B. (2010). Rezeptionstheoretische Einsichten in Interaktionsprozesse beim Gruppenpuzzle im Mathematikunterricht der Grundschule. In Heinzel, F. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.). Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Hohengehren.

Mit freundlicher Genehmigung des Schneider Verlages.

<http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=1911>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Vergleichende Zusammenfassung der drei Szenen

In diesem Abschnitt möchte ich nochmals vergleichend auf die drei dargestellten Szenen eingehen und sie dabei mit unseren bisherigen rezeptionstheoretischen Überlegungen in Beziehung setzen.

Insgesamt zeichnen sich alle drei Szenen als stabile kollektive Bearbeitungsprozesse aus, in denen über relativ lange Zeit eine thematische Fokussierung verfolgt wird, auch wenn es innerhalb der Szenen zu Verschiebungen kommt (alternative Lösungsidee; metakommunikative Anmerkungen und Einschübe). Diese thematische Konstanz wird unterstützt durch die Einbindung in ebenfalls relativ stabile Rezeptionsstrukturierungen, die sich jedoch szenenübergreifend deutlich voneinander unterscheiden lassen. Die erste Phase der gemeinsamen Lösungsfindung ist gekennzeichnet durch die enge Verflechtung interaktionaler Verdichtungen mit jeweils dyadischer Unterstruktur (Nele als

Gesprächspartnerin durch themeninitiierende Äußerungen). Dabei lassen sich die drei konkurrierenden Lösungsvorschläge als Verschiebungen in der thematischen Fokussierung ausmachen, die argumentativ nicht direkt miteinander verknüpft sind, auch wenn die vorhergehenden Vorschläge wohl durchaus wahrgenommen werden und vermutlich auch Spuren hinterlassen. Erst durch die Einigung auf eine gemeinsame Lösung löst sich diese Binnenstruktur zu einer allgemeinen Gesprächspartnerschaft innerhalb der Gruppe auf, wodurch diese Lösungsidee als Gruppenlösung akzeptiert wird. Die zweite Szene ist gekennzeichnet durch die Verabredung, dass sich die Rezipienten in die Rolle der späteren Zuhörer versetzen. Die/der Vortragende formuliert für noch nicht Informierte; d.h. in dieser Situation nehmen die Zuhörenden in Kauf, (1.) über Dinge „informiert“ zu werden, die sie kennen (Redundanz im Gespräch) und (2.) Berichte über die eigene Person in der 3. Pers. Sing. zu erhalten. Diese Situation lebt somit gerade von den Verschiebungen zwischen der gespielten Rolle als Zuhörer für den Vortrag und der Rolle des Gesprächspartners für eingeschobene metakommunikative Anmerkungen. In der dritten Szene sind die anderen Lernenden schließlich ganz deutlich im Zuhörerstatus, der Vortrag ist nun nicht gespielt, sondern „echt“; die Nähe zum Lehrervortrag im Klassengespräch wird durch die Ermahnung innerhalb der Zuhörerinnen und den sich anschließenden Arbeitsauftrag deutlich betont. Der rezeptionstheoretische Unterschied zu den anderen Szenen wird nicht nur durch die Rezipientenstatus deutlich, sondern auch quantitativ an der geringeren Häufigkeit des Sprecherwechsel und der unausgewogenen Länge der individuellen Redezeit.

Deutlich lassen sich Unterschiede zu den bisher von uns untersuchten Gruppenarbeitsprozessen erkennen. In unseren bisherigen Beobachtungen im Unterrichtsalltag haben wir derart stabile kollektive Bearbeitungsprozesse vor allem als Partnerarbeit beobachten können, die rezeptionstheoretisch in der Binnenstruktur gänzlich über die wechselseitige Gesprächspartnerschaft beschreibbar sind (vgl. Goffman 2005, S. 43; s.o.) und die dann für Außenstehende nahezu unzugänglich waren (Brandt 2001,

S. 67). Gruppenarbeitsprozesse mit mehr als zwei Lernenden zeigten sich in den von uns beobachteten Klassenräumen instabil in der Gruppenzugehörigkeit, die Grenzen der Arbeitsgruppen waren nicht so deutlich rekonstruierbar und mit dieser Instabilität in der Gruppenzusammensetzung waren auch stärkere thematische Umfokussierungen im Interaktionsprozess verbunden (ebd., S. 65f). Musterhafte Rezeptionsstrukturierungen, die über die Beobachtung dieser „Instabilität“ hinausgehen, werden erst durch die Stabilität der in diesem Aufsatz vorgestellten kollektiven Bearbeitungsprozesse rekonstruierbar, wie oben beschrieben.

In enger Zusammenarbeit mit dem Projekt „Argumentationsformate“ (Krummheuer & Brandt 2001) hat Natascha Naujok Schülerkooperation in Wochenplanarbeit untersucht und dafür die Kooperationstypen *Nebeneinanderher-Arbeiten*, *Helpen* und *Kollaborieren* herausgearbeitet (vgl. Naujok 2000, S. 172f.). Auch hier werden für die Kooperation im Gruppenpuzzle Modifikationen erkennbar. Die beiden ersten Szenen aus der Gruppenpuzzlearbeit lassen sich mit dem Kollaborieren vergleichen, das Naujok als Interaktionen mit einer symmetrischen Beziehungsstruktur und einer thematischen Fokussierung auf eine gemeinsame Aufgabe beschrieben hat. In der ersten Szene der gemeinsamen Lösungsfindung lassen sich auch die von Naujok diesem Kooperationstyp zugeordneten Handlungstypen *Erklären*, *Vergleichen*, *Erfragen* und *Metakooperieren* (vgl. ebd., S. 181f) wiederfinden. Das Üben der Präsentation in der zweiten Szene lebt von den Verschiebungen zwischen Erklären und Metakooperieren, ist aber in der engen Verknüpfung dieser beiden Momente wohl eher als eigene Kooperationshandlung zu beschreiben. Die dritte Szene lässt sich in

die von Naujok entwickelte Typologie für Schülerkooperation nicht einordnen; die Beziehungsstruktur ist zwar asymmetrisch wie beim Helfen, eine häufig in der Wochenplanarbeit zu beobachtende Schülerkooperation. Die thematische Fokussierung wird jedoch nicht durch die Aufgabe des Hilfe-Empfängers bestimmt, sondern von Nele als Expertin, also der potentiell kompetenteren Interaktantin. Diese Form der Kooperation ist eng mit der Organisation des Gruppenpuzzles als Wechsel zwischen Lehren und Lernen verknüpft; die *Wissensvermittlung* unter Peers in der Stammgruppe ist in der hier realisierten Form des Monologs bzw. Vortrags nicht allein mit der Kooperationshandlung *Erklären* beschreibbar - auch wenn der eigene Lösungsprozess sehr ausführlich dargelegt wird; die von Nele praktizierte Form der „Schülerunterweisung“ (ebd., S. 176) entspricht eher einem narrativ geprägten *Dozieren*.

Literaturangaben

Goffman, Erving (2005): Rede-Weisen. Hrsg. von Knoblauch, Hubert u.a. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Brandt, Birgit (2001): Handlungsstränge im Wochenplanunterricht. In: Roßbach Hans- Günther u.a. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 4. Opladen: Leske+Budrich, S. 63-69.

Krummheuer, Götz / Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Interaktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim: Beltz Wissenschaft.

Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Brandt, B.: Interaktionsprozesse beim Gruppenpuzzle im Mathematikunterricht – Vergleichende Zusammenfassung der drei Szenen

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//brandt_vergleich_ofas.pdf, 07.07.2015